

# Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo If inclusion challenges scaffolding: travel notes on an education experience

**Marina Santi** / Università di Padova / [marina.santi@unipd.it](mailto:marina.santi@unipd.it)

The paper presents one shared education experience realized in North Italy during 2014, aimed to rethink the concept of inclusion in a “community of inquiry” setting. The participants – the pedagogical coordinators of Pre-Schools area and persons in chief of Trento Childhood Service – were involved in a common reflection about the priorities that inclusion determines in the school contexts, trying to better define roles, meanings, and goals of specialized teachers as “contextual factor” in children’s project of life. The training project, born to optimize the use of addicted human and material resources requested by “special educational needs” of children with disabilities, became an opportunity to redefine the importance to abandon a view of inclusion as subject centered process, to explore a new approach which is inspired and aspires to a bio-psycho-social interpretation of teaching and learning function in school environment. An interesting agenda emerged as shared inquiry process activated among participants, useful to orient new agency proposals in schools, services, and community.

**Key-words:** inclusion; in service education; special educational needs

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

191

## 1. Preludio

La formazione dell'insegnante specializzato nelle attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità è tornata ad essere un tema "caldo" sia nell'agenda governativa del nostro paese, che nella comunità scientifica nazionale e internazionale. Mentre la tendenza ad adottare politiche di "full inclusion" aumenta, anche sulla scia di dichiarazioni, convenzioni e documenti importanti emanati da ONU, UNESCO, EU, in cui si assume e adotta il valore e l'auspicio dell'"Education for All" nelle società del futuro, nel sistema educativo italiano, pioniere e punta di diamante nell'integrazione scolastica da 40 anni e oggetto di attenzione anche in prospettiva comparativa europea<sup>1</sup> si riaccendono dibattiti e confronti sull'"*insegnante di sostegno*", da sempre visto come condizione e garante del suo successo e della sua realizzazione. Si discute di nuovo sul ruolo, il profilo di competenze, la professionalità, la natura e la durata della formazione, fino ad ipotizzarne evoluzioni possibili<sup>2</sup>. Una sorta di "accanimento terapeutico" su una figura che di fatto *non esiste* se non nel gergo e abitudine comune e che, lungi dall'essere l'unica variabile influente nella realizzazione di comunità inclusive, proprio dall'errore di individuazione, come spesso accade nell'attribuzione dei nomi, scopre tutti i limiti di interpretazione e operazionalizzazione dei suoi compiti e potenzialità.

L'insegnante specializzato, come tutti gli insegnanti e le figure che operano nel contesto scolastico e territoriale a sostegno del progetto di vita di tutti gli alunni e alunne, è considerato nell'International Classification of Functioning dell'OMS (2002) come uno tra i tanti "fattori ambientali", che intervengono nell'ecologia del funzionamento umano nel momento in cui si attivano processi educativi in sistemi formali, come la scuola. In quanto tale e come ogni altro fattore contestuale, ogni insegnante può costituire un "facilitatore" oppure trasformarsi in un "ostacolo" al funzionamento bio-psico-sociale dell'individuo e interferire in modo positivo o negativo con altri fattori, anche personali, rilevanti soprattutto in situazioni performative che implicano partecipazione oltre che attività. Qui per "performance" si intende esattamente l'*agency* che si esprime nei contesti vita, di esistenza e di esperienza di ognuno, anche al di là – o al di sotto – delle sue capacità/abilità certificate in modi e contesti standardizzati. La rivoluzione paradigmatica proposta da questo modello di salute e funzionamento sta proprio nella molteplicità di componenti e nella complessità di relazioni e interazioni che introduce e da cui emerge in modo non causale, sebbene non casuale, il benessere di ognuno (Santi, 2006; Ghedin, 2009).

- 1 Una analisi ampia e multidimensionale del ruolo e prospettive di questa figura professionale prospettiva europea è stata proposta in un numero monografico della rivista *Integrazione Scolastica e Sociale* (vol.3/2004), con contributi interessanti che rappresentano premessa utile a meglio definire il contesto entro cui si inserisce il discorso sviluppato in questo saggio.
- 2 A tale proposito, oltre al volume di D. Ianes (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, si veda il recente numero della rivista *Integrazione Scolastica e Sociale* (vol.3/2014), che dedica a questo tema diversi contributi, oltre che un interessante editoriale di A. Canevaro che ci conforta sia nelle linee individuate per far evolvere la pluralità di sostegni necessari all'integrazione, sia nel riconoscimento del ruolo strategico giocato dalle figure di coordinamento e direttive, oggetto privilegiato del presente articolo.



Se si accolgono tali premesse, o semplicemente impegnandosi ad esplorarne le implicazioni, risulta difficile impostare o reimpostare un discorso sull'identità e la formazione dell'insegnante specializzato per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità fuori da una riflessione e rivalutazione del sistema entro cui opera e rispetto al quale trova credibilità, riscontro, legittimità e successo il suo operato come "facilitatore", trasformandone direzioni e vincoli. Si tratta infatti di un professionista specializzato nella differenziazione didattica e nelle differenze di funzionamento individuali *nel* contesto e solo in esso trova senso e valore il suo operato.

Il dibattito sulla formazione dell'insegnante specializzato, pur sicuramente attuale se riferito all'attivazione dei nuovi corsi per la specializzazione alle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, avviati lo scorso anno in tutto il territorio nazionale secondo le indicazioni del DM 30/09/2011, sembra sottovalutare l'importanza di collocare la formazione nell'ambito della reale valorizzazione contestuale di questa figura. Invece, le recenti ipotesi governative riemerse allo scopo di ripensare nuovamente la formazione iniziale dell'insegnante di sostegno sembrano finire per comprometterne l'identità stessa di docente.

La riflessione e rivalutazione *sul* e *dell'*insegnante specializzato come "risorsa" contestuale è dunque importante, specie laddove si ritenga utile, se non necessario, ripensarla come "fattore di conversione" o "external capability" (Biggeri e Bellanca, 2010) per la realizzazione di molteplici e differenziati progetti di vita. Ma si tratta di una riflessione e valutazione che deve emergere da una volontà di ricerca nella comunità, o meglio, dall'operare di una "comunità di ricerca" che *vuole e si impegna* a trovare e inventare facilitatori possibili al funzionamento individuale e collettivo, ponendosi domande, anziché accogliendo risposte istituzionali preconfezionate e impersonali.

È in questo *milieu* scientifico e culturale si inserisce questo scritto: una sorta di "diario di bordo" collettivo del ciclo di incontri di formazione per i Coordinatori pedagogici delle Scuole dell'Infanzia promosso dall'Ufficio Infanzia e Istruzione del primo Grado della Provincia di Trento nell'inverno 2014<sup>3</sup>. Un diario che è però anche una "agenda" di priorità e impegni verso l'inclusione che i partecipanti hanno costruito insieme a partire dalla condivisione di auspici, intenti e scopi, per ottimizzare i punti di convergenza tra gli attori e le azioni, evidenziandone fin da subito eventuali discrepanze di vedute e assunti. L'Amministrazione trentina è stata lungimirante nel farsi portavoce di urgenze ed esigenze di ridefinizione di criteri e procedure nella distribuzione delle "risorse" in un'ottica non tanto e non solo di risparmio, ma di ottimizzazione e investimento nel breve, medio e lungo termine, agendo sulla differenziazione dei livelli e tipologie di intervento. Gli operatori della Scuola dell'Infanzia, attraverso i loro Coordinatori pedagogici, hanno sentito anch'essi la necessità di ridefinire priorità e logiche dell'azione formativa, connettendole alle specificità delle situazioni locali e alla loro dinamicità interna ed esterna.

3 Ringrazio per questa opportunità di condivisione di idee e proposte l'Ufficio Infanzia del Servizio Infanzia e Istruzione del Primo Grado, Dipartimento della Conoscenza, della Provincia Autonoma di Trento, in particolare il Direttore Dr.ssa Miriam Pintarelli, la referente del Progetto Dr.ssa Caterina Fruet e tutti i Coordinatori Pedagogici che hanno partecipato al percorso formativo contribuendo in modo sostanziale alla definizione dei contenuti di questo articolo.

Chi scrive, dal canto suo, in qualità di “consulente partecipante” nel processo formativo, riconosce in primis l’esigenza di considerare consapevolmente i modelli teorici e prasseologici di riferimento che, troppo spesso implicitamente, orientano e regolano l’azione di sostegno e di intervento nella pratica quotidiana in riferimento ai diversi progetti di vita dei bambini e delle loro famiglie. Ciò è possibile solo a partire da una esplicitazione dei diversi paradigmi e approcci teorici elaborati nella comunità scientifica ma spesso emergenti dalle buone pratiche sedimentate nelle comunità, che oggi rappresentano sfondi alternativi disponibili in risposta non solo alla crisi economica globale, ma ad un rinnovato bisogno di prefigurare orizzonti possibili per lo sviluppo umano.

Da questa prima azione di consapevolezza e valutazione prefigurativa condivisa ha preso avvio la riprogettazione del senso, oltre che del merito, di ogni scelta operativa, di ogni preferenza attuativa e di ogni azione didattica da privilegiare per sostenere l’inclusione scolastica – tema e oggetto specifico degli incontri formativi – a partire dalla, ma senza fermarsi alla, ricollocazione dell’insegnante specializzato come “risorsa aggiuntiva”.

L’esperienza trentina ha un carattere emblematico per diversi ordini di ragioni e motivi:

- la prospettiva che ha dettato l’avvio del percorso formativo da parte dell’Amministrazione trentina, che ha riconosciuto il valore di fondare ogni ottimizzazione delle “risorse” per l’inclusione nella riflessione professionale di chi ha la capacità di trasformarle oltre che riconoscerle;
- la responsabilità dei Coordinatori pedagogici nella loro veste di portavoce delle esigenze inclusive quotidiane, locali, anche episodiche, quasi sempre individuali, che provengono da contesti scolastici diversi e dinamici, ma non per questo meno rilevanti nel loro significato globale per l’attuazione di una educazione inclusiva come meta di sistema;
- l’interesse collettivo a intraprendere un percorso di ricerca-azione autentico e fruttuoso, capace di restituire senso ai modelli teorici e ai lessici normativi e scientifici per renderli strumenti utili a sostegno dei progetti di vita delle bambine e dei bambini in una prospettiva inclusiva allargata alla comunità;
- l’adozione di una metodologia e contesto formativi ispirati all’ideale e al modello della “comunità di ricerca”<sup>4</sup> (Lipman, 2003; Santi, 2005, 2006) così come già proposto e sperimentato nel territorio trentino con la pratica della *Philosophy for Children*;

4 Tale forma regolata di discorso, nel guidare i membri della comunità nella individuazione di alternative, nella formulazione di ragioni per ciò che si dice, nella negoziazione di soluzioni e nella deliberazione responsabile e condivisa delle decisioni, dovrebbe al contempo favorire l’appropriazione di modalità di pensiero aperto e dialogico e atteggiamenti rilevanti per lo sviluppo della convivenza democratica. Nella comunità di ricerca, attraverso l’uso intersoggettivo e poi internalizzato di forme di interazione dialogica, vengono contemporaneamente promosse la *libertà* di manifestare ed esprimere il proprio punto di vista, l’*opportunità* di generare più prospettive su un problema, la *necessità* di deliberare tenendo conto delle alternative, il *valore* delle idee e il *rispetto* delle persone. Nell’esperienza formativa trentina abbiamo adottato le linee metodologiche generali per la costruzione di una “comunità di ricerca” tra i coordinatori pedagogici e i referenti amministrativi in cui ho svolto il ruolo di “facilitatore” per la co-costruzione di nuovi significati del processo inclusivo.



- la scelta di accogliere la trasformazione come necessità e come sfida posta dalla crisi, restituendo a quest’ultima il potere creativo che ogni “povertà relativa” può stimolare, per cogliere in essa opportunità inedite di sviluppo attraverso la valorizzazione della differenziazione come porta privilegiata verso l’inclusione;
- la consapevolezza di quanto la serie di equazioni sottese alla distribuzione dei mezzi per realizzare l’inclusione, ovvero: sostegno = risorsa; risorsa = insegnante; sostegno = insegnante, vada ripensata, problematizzata e riproposta in “situazione”, operando sulla valorizzazione dei contesti, sulla differenziazione delle azioni, sulla moltiplicazione dei facilitatori e opportunità di progetti di vita personali e personalizzati.

## 2. Premesse

Nel presentare scopi e obiettivi del percorso formativo al centro dell’azione dell’Ufficio Infanzia e Istruzione del primo Grado dell’Amministrazione trentina, viene esplicitata l’ottica principale volta a:

- a. analizzare il tema dell’inclusione scolastica, rinvenendo pratiche attualmente in uso;
- b. puntare su una valorizzazione e organizzazione dei fattori contestuali delle singole realtà scolastiche;
- c. sostenere efficacemente le scuole nel fronteggiare le richieste di interventi di sostegno che, da rilevazioni costanti, evidenziano una tendenza al rialzo.

195

È questa un’esigenza nata sia dal mutato contesto economico sia dall’investimento che l’Ufficio Infanzia ha fatto in questi ultimi anni, investimento notevole sia in termini formativi, sia in termini di attivazione di gruppi di lavoro con i coordinatori pedagogici sulla revisione dell’accordo di programma, sul recepimento della Legge n. 170 per i DSA e sulle pratiche e strumenti atti a sostenere la progettualità delle scuole in regime di autonomia, quali, ad esempio, il Nuovo Documento di progettazione educativa.

Quest’ottica, sottesa al programma di investimento, va declinata necessariamente entro il quadro attuale di riferimento.

A livello legislativo, il riferimento locale (Provincia di Trento) è l’articolo n.8 della Legge Provinciale n.13 del 1977, che fa leva proprio sulla capacità delle scuole di prendere in carico le situazioni, sul coinvolgimento dell’intero collettivo insegnanti.

A livello di sistema la Scuola dell’Infanzia si trova fra il Nido, dove le procedure per la presa in carico dei bambini “con BES” (Bisogni Educativi Speciali) non sono ancora chiaramente esplicitate e la Scuola Primaria che, in una logica di contingentamento di risorse, individua nell’azione di coordinamento con la Scuola dell’Infanzia un passaggio fondamentale entro un quadro di continuità. È importante a questo punto chiedersi e riflettere su quale modalità serve adottare per mantenere la specificità di tale servizio e al contempo garantire un intervento coerente nel progetto di vita del bambino e bambina.

A livello di iter procedurale la valutazione delle singole situazioni è fatta da

*sguardi* diversi, ognuno nella sua specificità di ruolo e di competenza: sono gli sguardi della famiglia, dei coordinatori, dei referenti dell'Ufficio Infanzia; sono sguardi diversi e differenziati: alcuni specifici, altri più trasversali, che nel porsi in una prospettiva più "aerea" o più "calata" nella situazione, accolgono presupposti diversi di pensiero e abbracciano criteri differenti di giudizio e scelta, anche rispetto ad una sostenibilità organizzativa. Ogni sguardo e ogni soggetto che guarda restituisce dignità al percorso e coerenza di strutturazione; ma percorsi e sguardi devono necessariamente incrociarsi: serve pertanto un luogo di incontro del pensiero, di condivisione della riflessione che possa dare forza al sistema, dove si confrontino e contaminino efficacemente approcci, organizzazione, didattica, progettualità nel "fare scuola" e nel farla inclusivamente.

Scopo principale del lavoro di formazione avviato nella Provincia di Trento dall'Ufficio Infanzia è proprio quest'ultimo, con la volontà di dare e lasciare un'impronta fortemente dialogica, anche per la metodologia che si intende attuare nel percorso: "la comunità di ricerca" (Lipman, 2003) tra i diversi protagonisti: una comunità che indaga sul senso del suo operare e investire a partire dalle domande di senso generale e fondamentale dell'agire a scuola per lo sviluppo e il sostegno dei progetti di vita delle bambine e dei bambini. Nella "comunità di ricerca" i Coordinatori pedagogici si impegnano a non dare per risolti gli interrogativi entro abitudini di azione sedimentate e standardizzate; intende invece riconsiderarli per restituire ai problemi una valenza pro-attiva nelle scelte e negli orientamenti quotidiani. I rappresentanti dell'Ufficio Infanzia, dal canto loro, partecipano per contribuire ad allargare le questioni specifiche ad una prospettiva di sistema; chi scrive intende avvalersi della pratica del dialogo filosofico comunitario come strumento metodologico e come contesto di indagine per far emergere e per co-costruire valori e criteri in grado di risignificare, a partire dalla polisemia della parola "bisogni" e dalla reciprocità della relazione di "inclusione", lo studio e la ricerca pedagogica e didattica volta al sostegno dell'educazione nella prima infanzia.

In tal senso diventa prioritario esplicitare e condividere fin dall'inizio alcune componenti procedurali che concorrono allo sviluppo del percorso formativo:

- a. Importanza di prestare attenzione alle *parole*, al linguaggio utilizzato come espressione di atteggiamenti, ma più ancora di intenzionalità sul mondo e sulle situazioni. Il motto da assumere è il titolo di un noto volume di John Austin (1987) non a caso considerato il padre della teoria degli "atti linguistici": "Come fare cose con parole". Riscoprire il potere pro-attivo del linguaggio anche a partire da evocazioni contenute nelle etimologie, negli usi popolari, ma anche tecnici delle parole, diventa non solo un esercizio utile, ma una premessa importante per una "igiene dei termini" non orientata al "*politically correct*", bensì volta a restituire chiarezza all'azione. Alcune parole assunte nel lessico didattico e pedagogico hanno portato e portano con sé atteggiamenti, criteri e valori spesso impliciti eppure, non meno influenti: pensiamo al peso della parola "obiettivi", "prove", "programmazione", ma anche degli stessi "bisogni" e della loro presunta e/o riconosciuta "specialità"...
- b. Importanza di adottare *modelli* paradigmatici di "ben-essere" (Ghedin, 2009) e di sviluppo umano, come sfondo teorico esplicito, ma anche come cornice (*framework*) e collante (*network*) che determinano il senso, i riferimenti e la



tenuta delle relazioni e delle interazioni. Nell'ambito dell'inclusione scolastica il paradigma di riferimento è, o meglio, dovrebbe essere di norma il Modello I.C.F. dell'OMS (International Classification of Functioning, 2002) nella misura in cui il problema dell'inclusione a scuola si pone come correlato della presenza di funzionamenti individuali diversi e differenti nei bambini e nelle bambine. Adottare, non solo normativamente, ma strategicamente e didatticamente il modello bio-psico-sociale di funzionamento – e conseguentemente di salute e benessere – aiuta a dipanare alcune problematicità connesse alle priorità da definire in merito ai “bisogni” e alle risposte di soddisfacimento degli stessi attribuibili e legittimabili nella scuola. L'insegnante in questo modello diviene un fattore contestuale del processo che può essere facilitante oppure ostacolante. Un'accezione complessa che propone una visione multifattoriale delle componenti che contribuiscono all'emergere di situazioni di ben-essere o di dis-abilità, come esiti dell'interazione di componenti che facilitano/promuovono oppure ostacolano/compromettono il funzionamento. Interessante in questa prospettiva è appunto la centratura non sulla malattia come minaccia, ma sulla salute come dinamica fluttuante che riguarda tutti indistintamente e diversamente (Santi, 2006). Le componenti fondamentali di questo modello, utili ai fini di individuare i domini entro cui si gioca ogni azione volta a favorire il ben-essere e ben-diventare dei bambini, sono:

- le *condizioni* di salute;
- le *funzioni* (fisiologiche e psicologiche) e le *strutture* (sistemi organizzati di organi/parti del corpo);
- l'*attività* (quale azione da parte di un soggetto) e la *partecipazione* (quale coinvolgimento in una situazione di vita);
- i *fattori contestuali*, che possono divenire facilitatori o ostacoli al funzionamento.

Assumere tale ottica “ecologica” del funzionamento implica non rimanere ancorati al deficit della persona e vedere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione come esiti connessi alle opportunità messe in gioco nel contesto educativo. I domini entro cui si manifesta il funzionamento possono essere assunti ad ampio spettro e in modo analogico anche per cogliere le potenzialità e criticità di un sistema e per agire sul suo sviluppo.

- c. Importanza di partire dal *contesto*. Il contesto è l'elemento cardine da prendere in considerazione nelle sue potenzialità e limiti, nei sentieri e confini – come li chiamerebbe Canevaro (2006) – che pone e propone, alternando le due logiche in senso dialettico e non contraddittorio; intuendone la reciprocità e senza escludere vantaggi e rischi che ogni apertura e ogni limitazione portano con sé. Solo un apprendimento agganciato al contesto diviene veramente significativo perdendo i connotati univoci dell'*aut-aut*. È infatti nel contesto che vanno dotate di significato le varie esperienze e che le esperienze suggeriscono possibili letture degli esiti: mai codificabili in termini esclusivi come assoluti successi o assoluti fallimenti. Il contesto restituisce al mero “fare” il valore di “agire”: l’“esecutore” diventa “attore” e l’“operatore” si qualifica autenticamente per la sua “opera”. Il contesto ci offre agganci in-

interpretativi alle “situazioni” più che descrittivi ai “casi”; agganci che sono necessariamente di natura relazionale ed empatica oltre che esplicativa, capaci di far emergere le trame, le storie, le memorie che conserva e rielabora. In queste trame vanno inserite e accettate le strutture di variazione che caratterizzano l’evoluzione; vanno assunti e moltiplicati i livelli ermeneutici che consentono l’esplorazione; vanno raccolti e arricchiti i repertori – o gli “inventari” di baconiana memoria – da cui scaturiscono le invenzioni. Il contesto può trasformare le difficoltà in sfide, i problemi in stimoli, l’anomalia in imprevisto che apre all’improvvisazione, come capacità *ad-attiva* ed *ex-attiva* (Sacks, 2007, 2012; Biggeri, Bellanca, 2010) in cui sono messi in gioco le caratteristiche di resistenza e resilienza, flessibilità e plasticità del funzionamento umano in un ambiente.

- d. Importanza di passare dalla ricerca e richiesta di *risorse* da usare per un bambino, all’individuazione e analisi delle *variabili* e *costituenti* da considerare nella situazione in cui il bambino si trova (o si perde) che può alimentare (o denutrire) il suo progetto di vita. Le risorse entrano in campo nel momento in cui il progetto non può essere perseguito senza le stesse e diventano, a questo punto, suo elemento costitutivo; in altre parole si tratta modificare la prospettiva che slega il progetto da un bacino di risorse immaginato altrove e sfruttabile fino all’esaurimento. Quest’ottica, oltre che largamente responsabile dell’impoverimento di progettualità contestuali e collettive a vantaggio di elargizioni isolate e individuali, necessita costantemente di ridefinizioni di disponibilità, titolo e sostenibilità delle richieste. L’ottica della progettualità contestuale trasforma le risorse in mediatori, trovando legittimazione all’interno dello stesso contesto e titolo nello stesso progetto. La risorsa in se stessa non esiste e in quanto tale essa deve essere continuamente “vincolata” e “liberata”. Un piano dell’agire concreto, quotidiano che si sostanzia nella *differenziazione* di proposte a partire dall’individuazione dei bisogni e delle aspirazioni più autentiche, emerse dalla partecipazione ad attività condivise e coinvolgenti per la comunità. D’altra parte è impensabile offrire a tutti le stesse cose, come insegna la lezione di don Milani. Questo chiama in campo la capacità e l’impegno – collettivo e individuale – nell’organizzazione di proposte, nella costruzione di spazi, nella tessitura di legami e vincoli relazionali: lavoro sicuramente da potenziare e incrementare anche per restituire all’insegnante specializzato la sua funzione di supporto alle situazioni e di creatore di occasioni, anziché assistente dell’apprendimento individuale.
- e. Essenziale è prefigurarsi il progetto didattico, immaginarne gli esiti e anticiparne le evidenze di realizzazione, anche in itinere. Che è poi l’ottica della progettazione “a ritroso” (Wiggins, McTighe, 1998) che facilita la ricognizione dei nuclei essenziali su cui investire ed impegnarsi; che guida alla pianificazione dei supporti e dei processi; che adotta la previsione dei livelli di accettazione delle performance come condizione di partenza, anche sulla base di standard di accettabilità condivisi. Progettare “a ritroso” è un’attività di valutazione prospettica pur riflessiva, che può accompagnare altre forme di progettazione educativa volta al raggiungimento di risultati di conoscenza, abilità e competenza negli apprendimenti, fermo restando che il grado di accettabilità di un esito è interpretabile solo alla luce del livello di soddisfazione e gratificazione che esso produce nel progetto di vita dei bambini e va inter-





pretato in riferimento alla natura della motivazione e delle aspirazioni che i bambini raggiungono nel viverne la realizzazione. Due i concetti cardine che connotano questo sfondo progettuale:

- *prefigurazione*, quale immaginazione sul futuro e anticipazione delle possibilità, individuando nuclei di investimento circoscritti, essenziali e significativi, complessi da raggiungere senza sostegni e attraverso esperienze coinvolgenti che devono passare attraverso dei
- *filtri* quali durezza, irrinunciabilità, rilevanza; ossia le esperienze proposte dovrebbero essere in grado di offrire un repertorio di conoscenze e di abilità e anticipare il valore di competenze in grado di dare spessore alla propria storia, significatività al vissuto quotidiano, spendibilità in prospettiva trasformativa.

Si tratta di un approccio alla progettazione che implica la condivisione di criteri, standard e indicatori tra tutti i protagonisti che ruotano nel *design* delle attività, con un approccio generativo più che retrospettivo, volto non tanto a ristabilire il valore e il peso di competenze note e richieste, ma a riconoscerle come *opportunità* di sviluppo offerte e poi scelte liberamente e responsabilmente dai soggetti coinvolti nella progettazione e dalle loro comunità. L'ottica resta quella della sfida che stimola lo sviluppo, dell'accoglienza degli imprevisti che si manifestano nelle "performance", dove i bambini e le bambine ritenuti "problematici" in contesti predeterminati e in termini di profili e traguardi di uscita omologanti, trovano prospettive di sviluppo e riconoscimenti sociali.

### 3. Presenze

Dopo preludi e premesse del percorso, vengono attivate con i presenti due comunità di ricerca, volte all'azione inclusiva: lo scopo e l'aspirazione è di trasformare gli incontri in occasioni di indagine ed esplorazione su questioni aperte e appunto "presenti" nel vissuto quotidiano dei coordinatori pedagogici. La prima questione che emerge ha proprio a che vedere con il ruolo e il valore della *presenza* del coordinatore nei diversi contesti scolastici e territoriali e la sua funzione nella ridefinizione dello stesso concetto di "risorsa".

La prima "comunità di ricerca" prende avvio da una metafora suggerita ad una delle coordinatrici da una bambina, che un giorno paragonò il lavoro del coordinatore al gioco dell'oca. Tutti sorrisero comprendendo a proprio modo l'analogia e insieme legittimandone la pertinenza. Ma perché? In che cosa assomiglia il viaggio quotidiano del coordinatore pedagogico tra le scuole, al percorso di un gioco a dadi, a turni, governato dalla sorte? E soprattutto: chi tira i dadi se il coordinatore è la pedina?

Le risposte possibili sono state costruite insieme, prima a piccoli gruppi, poi condividendole sull'agenda di discussione. Così emerge che a tirare i dadi possono essere:

- gli *eventi*. L'immagine suggerisce una visione "fatalistica" del lavoro di coordinamento, che può condurre ad atteggiamenti opposti: apertura all'improvvisazione e chiusura nel determinismo.

- Gli *interrogativi*. Questa volta emerge una visione “euristica”, di tipo esplorativo. Il coordinatore risponde a dei problemi, ricerca soluzioni, ma l’interrogativo che si pone in questo caso è: quanto si è attrezzati e cosa serve?
- Le *priorità*. C’è una forte componente “normativa” e deontologica in questa visione, che sottende un duplice tensione ad agire per senso del dovere e senso di onnipotenza. Presuppone una forte stima di sé, nelle proprie abilità e capacità di offrire risposte e conseguentemente di ottenere riconoscimento e merito.
- Gli *insegnanti*. È una visione “relazionale” correlata a questa attribuzione di potere pro-attivo ad altre componenti sociali del contesto, restituendo al ruolo una funzionalità cara al “comunismo”, nella sua accezione originaria, intriso di senso di appartenenza e interdipendenza tutto-parti. Il coordinatore nel suo gioco risponde ad un richiamo di condivisione e insieme trova nella collocazione la sua identità.

Trasversalmente, nella discussione collettiva, emerge inoltre che i dadi vengono tirati anche dai *superiori*, dai *referenti*. In tal caso il coordinatore risponde ad un mandato e incarna l’obbedienza in una visione “autoritaria” del ruolo e del contesto, che può essere espressione di bisogno di plauso e/o aspirazione a forme di promozione professionale oppure, al contrario, ripiegamento nella frustrazione e/o sopportazione di forme di sfruttamento.

Le diverse visioni della funzione e della presenza del coordinatore sono importanti per ridefinirne il ruolo di “cerniera” tra le diverse realtà scolastiche territoriali e tra loro e l’amministrazione; ma sono altresì importanti per ripensarne i compiti e gli impegni senza conflittualità. In altre parole: il compito di garantire il miglior supporto al progetto di vita di tutti può coesistere con l’impegno ad ottimizzare le risorse disponibili in un certo momento; il compito di ridurre le spese nel breve termine può convivere con l’impegno ad aumentare l’investimento nel lungo: basterebbe saper cambiare, appunto, le “visioni” di ciò che è spesa e ciò che è investimento in un’ottica inclusiva. E soprattutto farlo insieme all’intero corpo insegnante; insieme ai bambini e alle bambine e alle loro famiglie; insieme alle figure diverse, amministrative, dirigenziali, ausiliarie, sanitarie, educative presenti nel territorio e nello spazio di vita dei bambini.

Cambiare le “visioni” è anche cambiare il senso e la scelta delle parole-chiave e delle parole d’ordine. La seconda “comunità di ricerca” pone infatti al centro dell’indagine e della riflessione il lessico professionale come mediatore di significati e promotore o inibitore di azioni e scelte inclusive. In particolare la comunità sente il bisogno di appropriarsi di “giochi di lingua” favorevoli al processo inclusivo, individuando “relazioni di famiglia” tra i termini e la loro capacità di catturare e valorizzare, ad esempio, le differenze individuali e sociali; di far largo alle diversità di funzionamento; di aumentare le occasioni di attività e le opportunità di partecipazione nei contesti. Si parte dalla ricognizione delle parole chiave utilizzate nel “preludio” al percorso formativo: presa in carico, casi, fronteggiamento, allineamento, erogazione, quantità, qualità, continuità, coerenza, territorio, famiglia, accordo di programma, visione, sistema, globale, locale, coordinamento, sguardi, criteri, obiettivi, mete, conoscenza, organizzazione, scuola, sostenibilità, approcci, supporti, risorse, responsabilità. A questa lista di parole se ne aggiunge un’altra, che emerge dai contributi della comunità di ricerca: dia-



logo, corresponsabilità, leggerezza, benessere, attenzione, mescolanza, rispetto, genitorialità, progetto, originalità, reciprocità, valore, complessità, confronto, persona, riflessione.

Grande assente, da entrambe le liste e famiglie di parole, il termine “bisogni”. Appare strano, trattandosi di un percorso che nasce dall’esigenza di trovare nuove risposte ai “bisogni educativi speciali”. Ma al contempo la cosa non sorprende: molto spesso accade che le parole usate divengano abusate, perdendo il loro valore referenziale ed evocativo e insieme la loro presa sul mondo e sulle intenzioni. Altrettanto spesso le parole abusate divengono tacite, non dette, ma in grado di orientare il significato dell’enunciato. Ad ogni buon conto, la comunità prende atto dell’assenza e discute sulle aggregazioni, contaminazioni, sovrapposizioni, contraddizioni tra le parole delle due liste, cercando di individuare una famiglia di termini capace di offrire un linguaggio inclusivo condiviso e potente, dal punto di vista dell’*agency* professionale. È così che la comunità di ricerca giunge a proporre nuove domande che aggiungono soprattutto possibilità di relazioni tra le parole, aggregare i significati, ricomporli a generare una nuova visione dei bisogni “assenti”: Cosa può essere un bisogno *dialogico*? O un bisogno *genitoriale*? O un bisogno *leggero*? O un bisogno *mescolato* di *benessere* e *progettualità*? Cosa implica *riflettere* su un bisogno? O *confrontare* bisogni? O individuare bisogni *reciproci*?

Ma la comunità propone anche una propria visione inclusiva dell’azione educativa, fatta dall’associazione di sguardi, dialogo, rispetto, responsabilità, coerenza, conoscenza e qualità. Su questa rete di significati si stabiliranno regole, livelli e partecipanti alla posta in gioco: l’inclusione.

## 4. Presupposti

Parlare di inclusione a scuola implica cogliere le differenze individuali di ognuno quale sfida, potenziale e opportunità per lo sviluppo di tutti. Parlare di scuola inclusiva vuol dire ammettere la trasformazione delle relazioni tra le parti del sistema e accogliere la reciprocità del cambiamento come un’occasione evolutivamente fruttuosa per lo sviluppo individuale, collettivo e più largamente umano.

Sono presupposti impegnativi, quelli sopra enunciati. Assumerli significa orientarsi verso modelli e approcci di riferimento in grado di operationalizzare queste coordinate teoriche e valoriali. I modelli e approcci che consentirebbero di adottare e perseguire una idea di scuola e una pratica didattica inclusive nel modo precedentemente esplicitato sono stati enunciati nelle premesse, ma qui si ripropongono dal punto di vista dell’impatto che possono avere non solo sui processi inclusivi, ma sulle categorie, criteri e priorità adottati per le scelte di spesa e investimento di risorse e energie disponibili.

Partendo dalla denuncia del tendenziale incremento continuo di richiesta di risorse, intese sostanzialmente in termini di ore di personale specializzato nelle attività didattiche di sostegno attribuito ai bambini nelle sezioni, e da una sensazione di immobilismo generale, ci si è interrogati soprattutto su come agire; su come avviare una riflessione condivisa per far leva sulla capacità organizzativa del contesto scuola e sulle sue intrinseche potenzialità. Secondo l’Amministrazione

zione serve allineare gli sguardi, procedere ad una valutazione maggiormente condivisa, uscire da un parallelismo problematicità/assegnazione di risorse e capire gli aspetti disfunzionali di questo modo di procedere. Ci troviamo infatti spesso di fronte a situazioni ormai definite, dove gli interventi di modifica sono veramente esigui e non sicuramente incisivi. È importante per chi amministra e gestisce le risorse capire a fondo le circostanze che determinano le richieste, sondare i punti di vista, i bisogni delle famiglie, delle scuole, dei coordinatori, dove, se è vero che l'effetto atteso è un contingentamento di risorse, esso non è e non può essere l'obiettivo primario.

Il punto nevralgico è come sviluppare un pensiero di sistema (cultura inclusiva) intorno al tema dell'inclusività, anche laddove esista un lasso di accettabilità finanziario per le azioni praticabili (pratiche inclusive), che si traduce poi in linee guida per sorreggere, fronteggiare, utilizzare le risorse nel miglior modo possibile (politiche inclusive).

Questa triplice esigenza, ricalca la tridimensionalità dell'inclusione suggerita dall'Index for Inclusion (2000, 2006) così come individuate da Booth e Ainscow: Produrre Politiche Inclusive; Sviluppare Pratiche Inclusive; Creare Culture Inclusive. In questo strumento di monitoraggio e autovalutazione dei processi inclusivi di una comunità, viene adottato un modello sociale di inclusione in cui le parole scelte – politiche, pratiche, culture – per definire i *foci* e i *loci* dell'inclusione, si declinano con le azioni – produrre, sviluppare, creare – volte a promuoverli, contribuendo a suggerire una visione dinamica, complessa e tridimensionale di ogni processo inclusivo. Strutturalmente l'Index prevede appunto tre dimensioni, ognuna delle quali suddivisa in sezioni, corredate da diversi indicatori che descrivono alcuni aspetti della vita scolastica e comunitaria. Lo scopo autovalutativo e di monitoraggio di questo strumento può essere utile anche ai fini di ottimizzare gli interventi "correttivi", adottare strumenti più "efficaci" e ottimizzare le "risorse" disponibili. Ma ciò non basta: gli indicatori devono poter diventare impegni che conducono ad azioni responsabili, investimenti prospettici e potenziali di sviluppo.

L'Index va dunque trasformato in un Repertorio di Impegni verso l'Inclusione (CTI - Commitment Towards Inclusion Repertoire, Santi & Ghedin, 2012): una sorta di bagaglio condiviso di motivazioni proattive in grado non solo di favorire retrospettive e monitoraggi in itinere, ma di spingere oltre le progettualità verso un'inclusione che si fa valore oltre che situazione. *Creare, produrre, sviluppare*, sono tutte azioni generative, in grado di rendere pregnante un progetto inclusivo non solo per la ricchezza di sostegni presenti, ma per la varietà di impegni che lo animano. In tal senso un progetto inclusivo è in grado di *creare* immaginando idee (culture); di *produrre* aumentando legami (politiche); di *sviluppare* nutrendo aspirazioni che si traducono in esperienze (pratiche).

Sono tutte azioni che si ispirano comunque ad un unico principio inclusivo, che è – quasi paradossalmente – il principio di *differenziazione*. Tale principio è ben rappresentato sia nel modello bio-psico-sociale di funzionamento dell'ICF, sia nella multidimensionalità che sottende l'idea di inclusione proposta nell'Index/Repertoire. Ma la differenziazione come principio inviolabile si può rintracciare non solo dentro i *framework* adottati o i *network* di relazioni implementati, ma nei *workview* assunti come approcci allo sviluppo. Nel caso delle azioni politiche, pratiche e culturali volte all'inclusione, volte a orientare, riconoscere e sce-



gliere i “fattori di conversione” – piuttosto che delle “risorse” – da mettere in atto per sostenere lo sviluppo differenziato “di tutti e di ciascuno”, un approccio coerente e “fertile” è quello delle “*capabilities*”. Si tratta di un approccio che trova le sue radici nei lavori dei primi anni ottanta entro gli studi e ricerche del premio Nobel per l’economia Amartya Sen (1980, 1999). Questo approccio considera lo sviluppo come un processo di ampliamento delle opportunità e possibilità di scelta dei soggetti e restituisce dignità alla persona attraverso la centralità dell’essere umano. L’insieme delle *capabilities* è ciò che emerge dalla relazione tra opportunità e capacità della persona; lavorare su queste vuol dire dare significa, in senso educativo, operare nella zona di sviluppo prossimo vigotskiana, trasformando il concetto di aiuto inteso come cura, in strutturazione di “relazioni di prossimità” (Biggeri, Bellanca, 2012). La prossimità consente di mettere in campo valori, atteggiamenti e scopi adatti a promuovere lo sviluppo di “comunità fiorenti” – *flourishing* direbbe appunto Sen – ovvero capaci di *agency* individuale e collettiva generativa e fruttuosa su un terreno fertilizzato dalla libertà. Al di là della interpretazione liberista o libertaria che si voglia attribuire a questo approccio – tanto discusso quanto apprezzato proprio in tal senso – ciò che interessa qui è adottare modelli, strumenti e approcci che consentano di sfuggire da azioni che nello spacciarsi per mediatori di sviluppo finiscano per essere interventi dirigistici o peggio paternalistici nei confronti degli individui più vulnerabili e delle comunità meno autonome.

In tal senso, la “risorsa” offerta come *corrispettivo* al “bisogno”, si trasforma in *scaffolding*, un sostegno pensato e costruito come *impalcatura* alle aspirazioni, che gradualmente si muove intorno ad esse fino a scomparire, smantellando gli aiuti quando diventano impedimenti all’autonomia progettuale ed esistenziale. Il vero sostegno assume sempre la forma dell’investimento che si realizza nel momento in cui la richiesta di “risorsa aggiuntiva” decresce. Ciò è valutabile quando - e tale attribuzione di valore all’azione di sostegno va fatto – chiedo una testimonianza (più che una verifica) dello sviluppo (più che dei progressi e risultati) promosso. In altre termini, l’investimento è tale se, anziché puntare sul “recupero”, opera sulla “resilienza” personale e collettiva. È importante lavorare sul concetto di resilienza nella misura in cui non esiste un bisogno standardizzato se non come costruito statistico correlato alle attese sociali; tale costruito, pur utile, non può guidare da solo l’individuazione dei mezzi e la scelta delle azioni da sostenere, trasformando gli ostacoli in sfide e le potenzialità in opportunità con l’introduzione di facilitatori contestuali in grado di aumentare le occasioni e il livello di attività e allargando lo spazio e il grado di partecipazione.

## 5. Percorso

Il percorso formativo, che parte dall’esigenza di rivedere il sistema attualmente in uso sull’assegnazione di risorse (dove si assiste ad un chiaro scollamento fra chi individua il problema e chi eroga i mezzi per la sua risoluzione), si trasforma in una agenda di impegni da parte dell’amministrazione, della scuola e dei fruitori (bambini e famiglie) nella comunità a valutare, nel senso di “dare valore”, gli investimenti più fruttuosi da fare e attuati.

Le questioni chiave di questa nuova agenda, emerse nel confronto multipro-

spettico tra i protagonisti del percorso, si presentano come alternative oggetto di problematizzazione e in grado di suggerire svolte significative e nuovi significati all'azione sia amministrativa che educativa:

- *“Processo o processi?”*. Attualmente viene privilegiato un processo unidirezionale, lineare e diacronico. Inizia da una parte (Amministrazione che offre e eroga risorse) e si conclude dall'altra (Scuola che le richiede e le utilizza). È un processo che inevitabilmente viene schiacciato da vincoli restrittivi e attese stringenti, con l'esito spesso frustrante di non poter dare di più e non saper richiedere di meno. L'opposto, il processo circolare, risulta ancora difficilmente attuabile, ancorché comunque univoco e autoreferenziale, nella misura in cui necessita di una contemporaneità di azioni condotte all'unisono che si alimentano attraverso la loro stessa retroazione, pur attuate da soggetti diversi con diverse prerogative e mezzi disponibili. La terza via è ritracciabile in una struttura elicoidale e spiraliforme che mette in sintonia una pluralità di processi convergenti e sinergici, sebbene non necessariamente simultanei ed equipollenti. In tale complessità di spinte ciò che vincola le azioni reciproche è il legame di corresponsabilità e l'impegno nella cogestione, da parte di tutti i soggetti coinvolti, delle dinamiche decisionali. In tale processualità multipla predominano le collaborazioni, i coordinamenti, le reti, attorno a sfide e aspirazione umane anziché sui limiti e bisogni di qualcuno. In questa prospettiva, la processualità delle azioni ha come oggetto le attività volte allo sviluppo di ogni bambino e bambina in una ecologia sistemica, non la risposta meccanicistica dettata da richieste individuali statiche, pena il rimanere invasiati in una declinazione “medica” dei bisogni.
- *Valutazione o valorizzazione?* Cosa e a che fine dobbiamo valutare? L'esito raggiunto o i processi attivati? Il valore dell'attribuzione di mezzi economici e professionali per potenziare l'agency della scuola in cosa si rende manifesto? Nella soddisfazione dei bisogni del bambino e della famiglia o nella crescita della comunità grazie agli investimenti sostenuti con l'azione formativa? Ritorna il discorso dell'importanza dei fattori contestuali e la necessità di avere nuovi criteri di osservazione e ascolto entro le situazioni. Partire dai bisogni implica operare con criteri di individualizzazione. Agire sulle aspirazioni significa adottare approcci personalizzati. Lavorare sui limiti significa valutare le capacità. Sostenere le potenzialità implica valorizzare le performance. Da un lato c'è l'ottica del servizio, dall'altra quella dell'*empowerment*. Spesso la scelta tra le due ottiche comporta una svolta nella prospettiva.
- *Gestione o pianificazione?* L'uso di mezzi, mediatori, convertitori resi disponibili dall'Amministrazione e generati dalla comunità va declinato in sincronia con l'esigenza presente (gestione) o spalmato diacronicamente in prospettiva di sviluppo (pianificazione)? Evidentemente le due priorità non sono in conflitto, ma comportano investimenti, rinunce, margini di accomodamento diversi, nonché l'urgenza di bilanci preventivi piuttosto che di rendicontazioni.
- *Standard di accettabilità o implementazioni?* Sarà necessario prefigurarsi gli esiti, ma altrettanto importante aprirsi a sviluppi imprevisi, ad una valutazione in itinere delle “emergenze”, sia in termini di qualità che di quantità: serve un accertamento di entrambe le dimensioni e proiezioni.
- *Bisogni o aspirazioni?* Concetti che si ridefiniscono a vicenda sul piano prag-



matico, anche in riferimento ai soggetti cui si riferiscono. Quali bisogni hanno diritto di essere appagati e non semplicemente soddisfatti? Infatti un bisogno che cerca soddisfazione non si risolve mai, un bisogno che cerca appagamento si risolve in quanto correlato ad un'aspirazione di vita. Quali priorità? Dipendono dalla famiglia, dalla comunità? È sempre il contesto che deve interrogarsi per elaborare come risposta a delle buone prassi di creazione di opportunità.

- *Assegnazione o consenso?* La giustificazione che sostiene ogni investimento serve a legittimare l'assegnazione o a costruire consenso? Nel primo caso l'argomentazione delle scelte è conclusiva di un processo; nel secondo è ricorsiva, volta a mantenere o a trasformare quantità e tipologia di impegni proattivi. Collegato al tema del consenso c'è quello del coinvolgimento personale, professionale e della comunità nel mettere in campo le proprie prerogative a testimonianza dell'assenso espresso.
- *Servizi o convertitori?* Il servizio è la risposta funzionale a delle richieste di aiuto, mentre la conversione è la mediazione, strumentale e/o contestuale, che mette in moto dei processi trasformativi attivando fattori propizi e relazioni di prossimità. La scelta dell'uno o dell'altro approccio, modifica priorità e impegni.

## 6. Prospettive

Le implicazioni, conseguenze, interessi che derivano dall'adozione e esplorazione di modelli e approcci alternativi, riorientano le azioni concrete e la valorizzazione delle esperienze, ma anche la lettura delle situazioni e delle possibili criticità e potenzialità in esse presenti. Assumono diversa le relazioni, le sinergie, le reti che si intessono e che agiscono nella complessità contestuale e la pluralità di focus cui rivolgere attenzione e ascolto:

- I bambini e le bambine e il loro progetto di vita.
- La comunità scolastica e il suo sviluppo inclusivo.
- Le professionalità a supporto dello sviluppo personale e collettivo.
- Il contesto scolastico e territoriale, con le sue culture, politiche e pratiche inclusive.
- Le storie (tempistiche, narrazioni, testimonianze, documentazioni e memorie) e le geografie (spazi, luoghi, mappe, confini e sentieri) dell'azione educativa.

## 7. Pratiche

La comunità dei coordinatori in formazione decide di lavorare in modo riflessivo e propositivo sulle proprie pratiche, divenute prassi condivise e sostenute dall'Amministrazione. Parte significativa del lavoro svolto dai coordinatori si esplicita nella richiesta di risorse "supplementari" rese disponibili e attribuite dall'Amministrazione e che oggi, nell'incontrare restrizioni oggettive, possono aprire a nuove scelte soggettive da parte delle comunità scolastiche.

Un riesame di richieste di insegnanti supplementari prodotte in passato dai coordinatori, fa emergere:

- le parole che finora hanno guidato il discorso dell'inclusione e la sua sintassi;
- i criteri assunti per la valutazione di complessità e sostenibilità organizzativa;
- il format adottato per l'individuazione delle priorità e dei vincoli nelle richieste.

Le parole sono quelle che abbiamo individuato all'inizio e che nel pervadere il lessico ne compromettono l'*agency*. I criteri continuano ad essere radicati nella visione della difficoltà come bisogno, anziché come diritto allo sviluppo e del supporto come servizio, anziché come facilitatore, che nel mettere in primo piano le menomazioni e i limiti, attribuisce alla "risorsa" funzione vicariante e valore salvifico nel progetto di vita dei bambini. Il format in uso, elaborato e condiviso con i coordinatori pedagogici e adottato finora per le "richieste", risulta oggi statico e prescrittivo, più adatto a rispondere a tempistiche e funzioni amministrative che formative.

Parole, criteri e format convergono comunque nel mettere in evidenza ciò che il bambino *non sa fare*; le richieste vengono calibrate sui limiti e le risorse vengono assegnate in base a protagonisti, i contesti e le situazioni possono offrire in termini di funzionamento, inteso come intreccio di capacità e performance, di attività e partecipazione.

## 8. Proposte

Abbiamo provato dunque ad immaginare insieme, condividendo direzioni e urgenze, una proposta esplorativa e trasformativa per ripensare il tema della valutazione di complessità e sostenibilità organizzativa. Vengono direttamente sondati con i coordinatori i campi adottati fino ad oggi nella stesura delle relazioni.

1. Valore numerico: nella relazione vengono indicati i dati sezionali, il numero di insegnanti, le ore di frequenza. Sono dati che, nella forma univoca richiesta, sembrano non attestare la complessità delle situazioni. Sono infatti dati che andrebbero letti non singolarmente, disaggregati, ma nelle loro reciproche interdipendenze considerando attentamente il valore indotto dalla comprensione; le differenti "durate" che compongono il tempo scolastico e il suo prolungamento; l'incidenza nel contesto che possono avere altre situazioni di disagio o di benessere permanenti o transitori.

Rispetto a questo punto vengono immaginati alcuni correttivi e proposti dei suggerimenti:

- a. l'analisi quantitativa è solo un aspetto degli elementi valutati e da valorizzare: coglierne l'incidenza è senz'altro immediato e consente parametri oggettivi di distribuzione di risorse. Si tratta però di un calcolo matematico, di un algoritmo, che, eventualmente, andrebbe utilizzato autonomamente dagli stessi coordinatori in sede di formulazione delle richieste. Ciò consentirebbe, oltre che un'attribuzione di senso all'operazione e il necessario adattamento dei numeri alle circostanze, di superare la percezione negativa che deriva dal-





l'utilizzo di procedure asettiche e calate dall'alto. I correttivi, infatti, non vanno fatti a monte, ma nel momento della predisposizione delle richieste, che si trasformano in pianificazione delle condizioni e dei mezzi necessari per la promozione di contesti inclusivi e fiorenti. Se la valutazione viene condivisa e diventa piena valorizzazione del lavoro fatto dai coordinatori nelle comunità scolastiche di riferimento, il rischio di involuzione viene contenuto e contrastato dall'impegno a trovare nuove soluzioni, soprattutto in questo periodo, contraddistinto da una riduzione di risorse particolarmente importante.

- b. Serve un ragionamento qualitativo più ampio: il rapporto insegnanti/bambini non funziona da solo perché va legato alle attività che si vanno a proporre. Importante sarebbe prevedere un "repertorio" delle attività propizie e buone prassi della scuola, concretizzabili entro una serie di proposte con l'indicazione di rapporti numerici "ideali" da controllare nelle specifiche circostanze. All'atto della predisposizione della richiesta si dovrebbe progettare una mappatura delle attività e delle risorse necessarie per garantire un livello adeguato di accettabilità degli esiti. L'insegnante specializzato non può essere l'unica "risorsa" da richiedere e mettere in campo per attivare facilitatori di apprendimento e sostegno ai progetti di vita dei bambini. L'insegnante specializzato semmai gioca un ruolo nevralgico che va garantito al gruppo dei pari, entro cui ogni bambina e bambino deve crescere. Il gruppo diventa una comunità dove lo *scaffolding* è dato da tutti coloro che vi fanno parte. Bambini e bambine hanno il diritto/dovere di evolversi anche dal punto di vista sociale, con esperienze di collaborazione e cooperazione. Sono quindi da incrociare tutte le variabili, anzi le componenti (spazi, attività, tempi, risorse) implicate e considerate in relazione a possibili protocolli di risposta adattabili e rivedibili. Le richieste non vanno dunque pensate in termini di "ore", ma di opportunità e di circostanze da predisporre, favorire, accogliere.

Assumere questa logica implica pensare investimenti diversi: posso avere necessità o convenienza a diminuire un investimento o l'uso di una risorsa (ad esempio nella pratica inclusiva), ma investo su qualcos'altro, come ad esempio la formazione professionale, il sostegno alla genitorialità (politica inclusiva) per un diverso progetto di vita, per una comunità fiorente (cultura inclusiva). Non lavoro dunque sul singolo bambino o bambina come unità monadiche, ma sul progetto di vita in una comunità che ne viene coinvolta e modificata, sull'attività come fonte di trasformazione.

2. Attese dei genitori. Nel format compare un settore dedicato al consenso dei genitori, che spesso si esprime già relativamente al monte ore richiesto come "diritto".

Innanzitutto richiedere una costruzione di consenso non è come chiedere un accordo o un assenso. Ai genitori si chiede di aderire a ciò che ha un senso per il loro figlio e la scuola può farsi forza di tale assunto. Lavorare coi genitori vuol dire innanzitutto condividere con loro alcune valutazioni circa il peso e il valore del sostegno: per dirla con uno slogan anglofono, si tratta di riconoscere come spesso "less is more", e che "tanto" sostegno non si traduce automaticamente in migliori opportunità, anzi: può divenire "troppo". È invece necessario garantire uno spazio di sviluppo potenziale "accompagnato" e "assistito" in termini di facilitazione dell'individuazione di reali opportunità che nascono da un fare anche da solo (non in solitudine, ma in autonomia). Le

sollecitazioni eccessive possono dare frutti diversi dalle attese. Il bambino ha anche bisogno di sollecitazioni in gruppo, ricreative, il progetto di vita va costruito essenzialmente *sui* e *con* i pari e nella scuola i facilitatori sono di natura diversa: non solo insegnanti, ma anche compagni, oggetti transizionali, spazi... Nel momento in cui si riconosce che l'unico facilitatore è l'insegnante, nego al bambino di essere agente di doveri e soggetto di responsabilità sul suo progetto di vita e conseguentemente diminuire le aree e le esperienze di partecipazione, escludendolo lo dalle attività dei pari. Il dovere (il fare e auto-determinare certe esperienze) lo si coltiva come atteggiamento di fronte al proprio agire sin da piccoli, ma non come piccola cosa, senza riduzioni *in nuce* del suo peso e del suo senso, ma attivando molteplici facilitatori e sostegni affinché diventino attitudini e abitudini di pensiero e azione. Il bambino ha il diritto/dovere di coltivare, di sperimentare la responsabilità, la scelta, l'autodeterminazione in contesti di relazione. L'insegnante diventa in tal senso un facilitatore non solo di pratiche inclusive, ma di cultura inclusiva, lavorando sui lessici e i connettivi semantici, sulle parole e soprattutto sulle antinomie e gli opposti: libertà/autorità, libertà/limite, diritto/dovere.

3. Il ruolo dei servizi sanitari: il gruppo interdisciplinare in alcuni casi si esprime già relativamente al quantitativo orario ritenuto necessario e questa valutazione incide particolarmente nella richiesta di risorse, secondo un approccio causalistico.

Anche in questo caso è importante precisare che la valutazione non va definita all'interno del gruppo interdisciplinare, ma in tale sede vanno prospettate le opportunità da offrire nella specifica situazione educativa e le risorse/facilitatori individuali e comunitari che dovranno essere messe in campo e in azione.

4. La progettualità: va declinata pensando non ai bisogni/carenze ma alle potenzialità di sviluppo, alle aspirazioni di vita che possono venir riconosciute e promosse entro il contesto educativo e didattico della scuola. In tal senso va "pensata" l'intera giornata del bambino e della bambina, ma soprattutto dei bambini e bambine come comunità attiva ed evidenziati i momenti focali che pretendono un'attenzione individualizzata/personalizzata, ragionando sugli effettivi tempi di da dedicare al supporto per lo sviluppo (che per quanto sin qui detto non possono essere totalizzanti).

## 9. Propositi

Ogni esplorazione parte con una meta indefinita che si precisa strada facendo e che apre nuovi sentieri da percorrere. Il percorso di riflessione fatto fin qui ha avuto un punto di partenza e giunge a suggerire nuove direzioni e vie da percorrere.

Il punto di partenza è stato ripensare le pratiche inclusive, partendo proprio dal dato concreto dell'assegnazione di risorse aggiuntive. Sono stati messi in luce alcuni presupposti base, declinabili nell'importanza di:

- prestare attenzione ad un lessico garante e promotore di una cultura inclusiva, da cui ogni pratica attinge e che ogni politica interpreta, scegliendo le parole significative per garantire una spinta pro-attiva dei bambini e delle



bambine e mettendone da parte, sospendendone altre svuotate di significato e potere evocativo, evolutivo e emancipativo. Le parole individuate dovrebbero trovare utilizzo concreto sia nella individuazione che nella formulazione delle nuove richieste e nella fase di monitoraggio e valutazione degli esiti. Termini come generatività, aspirazione, opportunità, prossimità devono infatti entrare di diritto nel progetto pensato per e con il bambino e la bambina nei suoi contesti di vita, che necessariamente implica il coinvolgimento di più attori (comunità, territorio, famiglia).

- Spostare l'attenzione sulle attese soddisfacenti, prefigurandole e imparando a riconoscerle e a recepire altre emergenze in grado di modificarle, anziché chiudersi entro standard astratti di risultato "ottimale", rimettendo al centro le attività, la partecipazione e il progetto di vita.
- Attingere da tutte le risorse del contesto: il bambino e la bambina sono un'occasione di crescita per tutti, imparano da tutti e crescono con tutti.
- Lavorare sulla corresponsabilità educativa, che significa non solo co-insegnamento e co-valutazione, ma anche impegno condiviso e collaborazione/cooperazione tra attori e facilitatori nelle diverse situazioni: nessun facilitatore escluso!
- Lavorare sull'autobiografia istituzionale e comunitaria, traducendo la prospettiva del progetto di vita entro la storia di una scuola che fa memoria di sé, che si documenta, che racconta i suoi "punti di svolta" e mette in atto un sistema di monitoraggio delle proprie scelte, dal quale possono trasparire gli elementi di trasformazione e dal quale ricavare un'idea di dinamicità di bisogni (risorse) e di aspirazioni (investimenti). L'atto valutativo non può essere posizionato alla fine, ma documentato nei vari passaggi, strettoie, varchi, gradini, con una valutazione dinamica che possa rimettere in gioco le potenzialità e facilitatori presenti e coinvolgibili.
- Adottare l'ICF come modello di lettura e strumento di classificazione delle difficoltà del bambino in grado di ribaltare la prospettiva e mettere al centro il funzionamento bio/psico/sociale dove contano i fattori contestuali; dove vi è un approccio multifattoriale alla salute; dove i qualificatori del funzionamento sono le capacità e le performance. Ma adottare un modello e una classificazione non vuol significare lasciare da parte altri strumenti e modelli di inclusione (Index for Inclusion, CTI-Repertoire, ), né assumere dogmaticamente e indiscutibilmente categorie di lettura della situazione individuale nel contesto o indicatori di efficacia dell'azione educativa promossa. Significa farsi carico della scelta continuamente riconsiderata di modelli e strumenti che aiutino nella comprensione dei fattori che ostacolano e dunque dis-abilitano sul piano soggettivo, comunitario, professionale e istituzionale e far sì che l'insegnante specializzato venga ottimizzato come autentico facilitatore nel contesto.

## ... e promesse

La capacità, volontà, responsabilità che guida ogni progettazione ha molto a che vedere con l'impegno che sostiene una promessa. Le persone che non temono di stringere relazioni spesso si sostengono reciprocamente con delle promesse. Mantenere una promessa è tanto più difficile se il contesto intorno cambia, le

situazioni si trasformano e le circostanze la minacciano. La dinamicità “liquida” in cui siamo immersi sembra non essere capace di restituire senso e valore alle promesse che possono dar energia ad un progetto quando incontra ostacoli alla sua realizzazione. Il progetto che ha animato questo percorso è la costruzione di comunità inclusive ed esso appoggia sulla promessa che abbiamo fatto e che ogni giorno rinnoviamo ai nostri figli e figlie, alle nostre allieve e allievi semplicemente di un mondo migliore. Una promessa implicita che da sempre sostiene i rapporti di fiducia tra le generazioni e che sembra aver perso la presa necessaria ad alimentare la speranza dei giovani oltre che la vocazionalità professionale. Credo che essere capaci di ripensare “gli usi della risorsa” *insegnante specializzato* e di reinventare il suo “essere risorsa” nel contesto di una scuola in grado di recuperare le “dimensioni perdute” del *well-being* e del *well-becoming* (Biggeri & Santi, 2012), specie quando le emergenze aumentano, le priorità mutano, gli abusi dilagano, sia una delle più urgenti e imminenti promesse da fare.

## Riferimenti bibliografici

- Austin J. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- Biggeri M., Bellanca N. (eds.) (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.
- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughn M., Shaw L. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughn M., Shaw L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Sacks O. (2007). *Musicophilia. Tales of Music and Brain*. New York: Knopf.
- Sacks O. (2012). *Hallucinations*. New York: Knopf.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: Un repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 99-111.
- Sen A. (1980). Equality of what? In S. McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Values*. Salt Lake City.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- WHO, (2002). *International Classification of Functioning*. Geneva: WHO.
- WHO, (2007). *International Classification of Functioning – Children and Youth*. Geneva: WHO.
- Wiggins G., Mc Tighe J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.